

Beneficios ampliados de la formación a lo largo de toda la vida y espacio europeo de educación superior

F. J. Hernàndez i Dobon¹

Departamento de Sociología y Antropología Social. Universidad de Valencia

La comunicación expone, en primer lugar, las teorías educativas de la reproducción y las teorías centradas en el curso de la vida. En este grupo, explica la teoría de la biograficidad, la teoría constructivo-sistémica y la teoría del reconocimiento.

En segundo lugar, explica la relación de estas teorías con dos proyectos: el Espacio Europeo de Educación Superior y el Marco Europeo de las Cualificaciones. Expone también la articulación de ambos proyectos y su relación con los Programas Universitarios de Mayores.

A continuación, la comunicación expone las correlaciones de los indicadores educativos más importantes con el porcentaje de población en educación superior y con el porcentaje de población en actividades de aprendizaje permanente. Se comentan aquellos casos en los que los índices de correlación apuntan a beneficios ampliados de la articulación de Espacio Europeo de Educación Superior y Marco Europeo de Cualificaciones y, por tanto, del espacio de convergencia de los PUM.

Palabras clave: biograficidad, marco europeo de cualificaciones, aprendizaje permanente

¹ Correo electrónico: francesc.j.hernandez@uv.es

Extended Benefits of training throughout life and European Higher Education Area

F. J. Hernández i Dobon²

Departamento de Sociología y Antropología Social. Universidad de Valencia

Communication explains, first, the educational theories of reproduction and theories centered in lifetime. In this group, explains biographicity theory, constructive-systemic theory and the theory of recognition.

Second, it explains the relationship of these theories with two projects: the European Higher Education Area and the European Qualifications Framework. It also exposes the articulation of both projects and their relationship with the University Programs for the Elderly.

Then the communication presents the correlations of the most important educational indicators with the percentage of population in higher education and the percentage of population in lifelong learning activities. We discuss those cases in which the correlation indices extended benefits point to the articulation of the European Higher Education Area and the European Qualifications Framework and therefore the convergence space of University Programs for the Elderly.

Keywords: biographicity, EQF, lifelong learning

² Email: francesc.j.hernandez@uv.es

A) Introducción

He tomado la noción de «beneficios ampliados» de la formación de Peter Alheit, quien desde el año 2011 es catedrático emérito de la Universidad de Göttingen. Alheit fue pionero en la defensa de los Programas de Universitarios para Mayores (PUM). He podido conocer de primera mano la iniciativa “Freie Altenarbeit Göttingen” (Cf.FAG 2013), fundada en 1986, que tiene como lema “Vivir y aprender bajo el mismo techo”, auspiciada por él como director Seminario Pedagógico de la Universidad de Göttingen, el primero que se fundó en Alemania, precisamente en una de sus universidades históricas. Pero Alheit no ha sido sólo un pionero de los PUM, sino también un riguroso teorizador. En esta comunicación pretendo conjugar las aportaciones teóricas de Alheit y otros autores centrados la teoría de la «biograficidad» y la presentación de teorizaciones análogas con los últimos datos disponibles del sistema europeo de indicadores educativos.

B) Objetivos

De acuerdo con lo anterior, los objetivos de esta comunicación son:

- a) Presentar sucintamente la noción de «beneficios ampliados» de la educación y enmarcarla en la teoría de la «biograficidad», así como glosar la relación de esta teoría con otras análogas.
- b) Relacionar la teoría de la «biograficidad» y sus análogas con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- c) Relacionar los últimos datos disponibles sobre formación continua y educación superior de la Unión Europea (UE) con el resto de indicadores educativos y destilar consecuencias pertinentes respecto de los PUM y sus «beneficios ampliados».

C) Metodología

Para los objetivos a) y b) (epígrafes D.1, D.2, D.3 y D.4) se utilizará la exposición y clarificación conceptual. Para el objetivo c) (epígrafe D.5) se usará el cálculo de coeficientes de correlación.

D) Resultados

D.1) Teorías de la reproducción

La teoría de Alheit se presenta como una superación de las teorías reproductivistas de los sistemas educativos, que intentaban explicar cómo estos reproducen las desigualdades sociales (fundamentalmente de clase, de género y de etnia), aunque los sujetos participantes, y más en concreto los y las docentes, no tienen voluntad expresa de hacerlo. Hay que prestar atención a que se habla de «reproducción» y no de «producción» de desigualdades. En los años 60 del siglo pasado ya se disponía de evidencias estadísticas suficientes para acreditar que, en el seno de la escuela, el estudiante procedente de las clases superiores obtenía mejores rendimientos. También de manera indefectible, los hombres seguían trayectorias más ventajosas o asumían posiciones más prestigiosas que las mujeres (y viceversa, cuando éstas, con esfuerzo, consiguieron ocupar determinados puestos importantes estos disminuían su prestigio y se convertían «barcos que naufragan»). También, el sistema educativo parecía privilegiar a los estudiantes de grupos étnicos que estaban mejor situados socialmente. Por ello, la cuestión fundamental era: ¿cómo es posible esta reproducción de desigualdades si no podemos suponer que los docentes hagan conscientemente ninguna acción discriminatoria? Es relativamente sencillo agrupar las respuestas dadas a esta

cuestión en tres subconjuntos de teorías, que tienen entre ellas un cierto aire de familia, y que pueden definirse como:

1ª.- la Nueva Sociología de la Educación, centrada en los intercambios simbólicos en los centros educativos y las dinámicas de relación que surgen en su seno, sigue la obra de Bernstein (1971/1990), con el añadido del método etnográfico (Jackson 1968), y se ha desplegado en la orientación culturalista (Willis 1977), el análisis de interacciones (Woods 1983, Burgess 1986) y el resistencias (Whitty 1985).

2ª.- La perspectiva contraria, que destaca el predominio de la institución sobre el individuo, ha sido desarrollada en las obras de Ivan Illich, Cornelius Castoriadis y Hans Joas, y de forma paradigmática por Michel Foucault en la arqueología de los saberes (Foucault 1969), la genealogía de las relaciones saber-poder (Foucault 1975) y en el análisis de cómo saberes y los poderes representan «tecnologías» que constituyen a los sujetos (Foucault 2001). Una buena continuación de esta orientación la encontramos en la obra de Jean-Claude Michéa sobre la enseñanza de la ignorancia (Michéa 1999). La escuela promete enseñar, pero se convierte en una especie de parque de atracciones donde la mayoría del estudiantado pierde el tiempo.

3ª.- A caballo entre ambas posiciones anteriores y con su intento de conjugar el subjetivismo de Durkheim y el objetivismo de Marx, encontramos las aportaciones de Pierre Bourdieu, que explicaba la reproducción educativa por la imposición de un arbitrario cultural (Bourdieu, Passeron 1970), que, como documenta Dubet, se aleja de la meritocracia republicana, y se permanentiza mediante la generación de «habitus» (Bourdieu 1979). Más que el juego de «capitales», donde tiene un papel destacado el capital simbólico, el sociólogo francés nos dirige la atención hacia las formas negativas: la miseria de posiciones y de condiciones (Bourdieu ed., 1993). Su análisis ha permitido la crítica del nuevo espíritu del capitalismo (Boltanski, Chiapello, 1999), el desarrollo de una sociología del espacio de consecuencias educativas (Löw 2006 y 2007) y unos prometedores estudios sobre medios sociales y educación (cf. Vester et al. 2001), que interpretan las canalizaciones y trayectorias de discentes y docentes (Lange-Vester 2012).

D.2) Teorías de la biograficidad

Los sistemas educativos no sólo reproducen las desigualdades vigentes en la sociedad, también influyen decisivamente en el curso vital de las personas. Somos conscientes de que algo cambia en nosotros bien por nuestro empeño de aprendizaje, bien por las relaciones con los demás. Así, se acepta generalmente que las propuestas de aprendizaje a lo largo de la vida no son una mera extensión de la dinámica escolar. Dentro de este conjunto de teorías centradas, por decirlo así, en el curso de la vida, encontramos no menos de tres grupos de elaboraciones que tendrían que ver con la noción «biograficidad», como es el caso de la teoría de Alheit y con otras orientaciones próximas que consideraré en el epígrafe siguiente.

Los escritos de Alheit están influidos por A. Gramsci, P. Freire y en debate con J. Habermas. En sus libros queda claro el esfuerzo para describir el aprendizaje a lo largo de toda la vida como la construcción de una «cultura civil», que permita la reapropiación de esta modernidad radicalizada que parece que se nos va de las manos (Alheit 1994). Sus investigaciones, muchas de ellas en colaboración con Bettina Dausien (actualmente profesora en Viena) sobre la clase obrera (Alheit y Dausien 1985) y sobre la formación de las mujeres (Dausien 1996), han permitido enunciar el concepto de «biograficidad» dentro de la orientación constructivista. La vida humana tiene carácter biográfico, es decir, se desarrolla imbricada con el relato que los sujetos hacen continuamente de su vida. Dicho de otro modo: no vivimos al margen de la interpretación que hacemos de lo que nos pasa. Por ello, la educación no es más que la modificación intencional, autoconsciente, civilizatoria, de este relato. Ante la estrechez de las perspectivas que focalizan los rendimientos educativos (y en parte esto sucedería con las orientaciones reproductoristas), hay que contemplar los beneficios «ampliados» de la educación (un asunto que también ha preocupado a pedagogos como Marotzki). Éstos beneficios ampliados se hacen patentes con una investigación cualitativa, que reconstruye la manera como las personas experimentan su formación. Estos beneficios se pueden cuantificar de múltiples maneras. Alheit pone el ejemplo,

incluso de como los PUM reducen el consumo de medicamentos.

En la misma línea biográfica hallamos la obra reciente de Ivor Goodson, profesor en la Universidad de Brighton, que parte de la corriente que antes llamábamos Nueva Sociología de la Educación. En este marco realizó estudios sobre la sociología del profesorado. Recientemente ha realizado un ambicioso proyecto «The Learning Lives», que le ha permitido formular una teoría de la «aprendizaje narrativo» (Goodson 2010) muy cercana a la de Alheit.

D.3. Perspectiva sistémico-constructivista y teoría del reconocimiento

Hay otras dos orientaciones teóricas que son muy semejantes a la teoría de la biograficidad, como es el caso de la perspectiva sistémico-constructivista y de la teoría del reconocimiento.

Los trabajos de Joachim Munch y, más recientemente, Rolf Arnold sobre educación de personas adultas y formación profesional han presentado estas modalidades formativas como «dos caras de la misma moneda» y han insistido en el carácter constructivo de los procesos, por otra una constante en la bibliografía reciente. En definitiva, se trata de aprendizaje en el curso de la vida (Arnold & Pachner ed., 2011). Arnold, autor de una amplísima bibliografía, toma en consideración también las aportaciones de la tradición sistémica (N. Luhmann) y del psicólogo social K. Holzkamp. Éste había criticado nuestras supuestas certezas sobre el aprender (como, p. ej., que el alumnado aprende mejor en grupo) y había concluido que lo que en pedagogía se denomina frecuentemente «proceso de enseñanza-aprendizaje» en realidad es algo escindido en dos momentos, de cuya relación se puede decir más bien poco cosa. También resulta muy importante la distinción de Holzkamp entre «aprendizajes intencionales» y «coaprendizajes». La escuela pretende animar los primeros, sin darse cuenta de que son

precisamente los segundos, aquellos aprendizajes no intencionales y que realizamos con el resto de personas, los que son más relevantes en nuestra vida (pensemos en cómo aprende un bebé o la forma en que nos formamos en las prácticas sexuales). El aprendizaje siempre surge cuando, por decirlo así, el sujeto supera su situación. Es por ello que P. Faulstich y J. Ludwig hablan de aprendizaje «expansivo».

Los y las docentes realizan actividades para enseñar, pero ello no ofrece ninguna garantía sobre el aprendizaje que producirán porque éste es, en definitiva, una construcción espontánea del propio sujeto, en diálogo con otros (según la tradición de Luria, Leontiev, etc.), pero no necesariamente con un «otro» privilegiado, como se considera a sí mismo el docente. Arnold defiende también que en la construcción del aprendizaje cobran cada vez más importancia los aspectos emocionales. Así, junto a los conocimientos, las aptitudes o las competencias sociales (los aspectos que recoge, por ejemplo, el Marco Europeo de Cualificaciones), Arnold valora las competencias emocionales. Los y las docentes no deben desesperarse por la incertidumbre que rodea a los procesos de enseñanza (Arnold y Arnold-Haucky 2009). Incluso propone para los trabajadores de la enseñanza una especie de «promesa de Sísifo», similar al juramento hipocrático. En sus escritos deja constancia de cómo las instituciones educativas son cada vez más entidades no sólo «sin muros», que decía M. McLuhan, sino también entidades «sin edificios» y, en definitiva, el aprendizaje se convierte de manera cada vez más clara en un proceso de autoformación (Arnold 2010). Por último, Arnold considera que un tratamiento coherente de lo emocional debe desarrollarse hasta integrar en la educación un cambio paradigmático que enuncia, usando las teorías de E. Fromm y psicóloga Verena Kast, como la transición al paradigma del «despedidalidad» (Abschiedlichkeit), un neologismo de difícil traducción que tiene que ver con el hecho de que la vida humana es un continuo e inconsciente despedirse.

En el capítulo de la formación en el curso de la vida debemos hacer mención de la aplicación educativa de las teorías del reconocimiento que ha formulado, entre otros, Axel Honneth. Durante años han proliferado los estudios sobre la educación y diálogo o

comunicación, que tomaban pie en los trabajos, respectivamente, de P. Freire y J. Habermas. Hay mucha bibliografía sobre las repercusiones didácticas de la teoría de la acción comunicativa. La teoría de la acción comunicativa formulada por Habermas venía a decir que la razón instrumental –cuyos efectos perversos habrían conducido a Auschwitz, como afirmaron Horkheimer y Adorno– podría ser equilibrada por una razón comunicativa, fundamentada en el hecho de que toda pretensión de validez en la argumentación apunta a un horizonte de entendimiento, un posible acuerdo que puede ser entendido como fundamentación a priori de las pretensiones normativas de una crítica social.

Pues bien, Axel Honneth, discípulo de Habermas, se opone a su maestro incorporando los análisis del espacio público de Foucault y Bourdieu, ya comentadas anteriormente, para concluir que la circulación de los saberes o el espacio de la comunicación está atravesado por las dinámicas del poder, lo que no permitiría alcanzar ningún consenso posible (Honneth 1985). Sin este horizonte de entendimiento, la teoría de la acción comunicativa cae por su base. Por ello Honneth, actual director del Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt, ha pretendido en los últimos veinte años imprimir un «giro» desde la teoría del reconocimiento a la teoría de la acción comunicativa. Este es el objetivo de una obra que arranca prácticamente de una revisión de la teoría del reconocimiento en el joven Hegel (Honneth 1992) y llega hasta una reformulación de su Filosofía del derecho (Honneth 2011).

Honneth, que encabeza la «tercera generación» de la Escuela de Frankfurt, considera que, en situaciones de menosprecio, los individuos perciben un «vacío» psicológico en la medida en que, en definitiva, no son reconocidos como sujetos, destinatarios de amor, derechos o solidaridad. Ese «vacío» tiene carácter normativo (fundamenta una «gramática moral», dice él) en tanto que apunta a una situación de reconocimiento posible y así es entendido por otros sujetos, aunque sea de manera pre-verbal. Como ya decía Adorno, el sufrimiento es un lenguaje. Aunque Honneth no considera la educación como una forma de reconocimiento, porque para él está a caballo entre el amor y el

derecho, su teoría es susceptible de ser proyectada sobre el sistema educativo y ya hay algunos intentos en este sentido . Él mismo refiere los trabajos de Dubet, ya mencionados. Los jóvenes discípulos de Honneth ya se han aplicado a volver sobre asuntos cómo las relaciones personales, laborales o internacionales, o la estética, consideradas desde la perspectiva del desprecio.

D.4. El Espacio Europeo de Educación Superior

El denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha de entender en relación al establecimiento del Marco Europeo de las Cualificaciones (EQF).

- a) Los Estados miembros de la UE establecen un EQF para cumplir con el principio fundacional de libre circulación de las mercancías (en este caso, la mercancía fuerza de trabajo), y por ello, la construcción de un EEES sería una parte (la referida a las cualificaciones de los niveles superiores) del EQF.
- b) Los Estados que se adhieren las reuniones bianuales del EEES son muchos más que los que componen la Unión Europea, por lo que el EQF (al menos en sus niveles superiores) sería una parte del EEES.

El EQF es posible por el establecimiento de niveles de cualificación, en los que se determina con precisión conocimientos, aptitudes y competencias sociales, así como la determinación de cualificaciones que realizará cada Estado. Está previsto que el marco español para las cualificaciones a lo largo de la vida entre en vigor antes de 2014.

El EEES es posible por la uniformización de titulaciones y el establecimiento de una unidad de medida común: el sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS). La gran innovación es que el crédito-ECTS no se define como tiempo de enseñanza, sino

como esfuerzo o actividad (ergo, tiempo) de aprendizaje. Por ello, las cualificaciones se definen profesionalmente y también formativamente (aprendizajes acreditables).

No es difícil relacionar las teorías formativas expuestas anteriormente, que destacaban el valor de lo biográfico, con el desplazamiento del foco de interés pedagógico al aprendizaje, que subyace tanto en el establecimiento del EQF como del EEES. Pero esto conduce, como se ha mostrado en la clarificación conceptual previa, a considerar los beneficios ampliados de la educación (en el sentido de Alheit, Dausien o Marotzki) o los procesos de formación sin edificio o de autoformación (en el sentido de Arnold). Naturalmente, la articulación de EEES y EQF conlleva una revisión del papel de la universidad en la formación en general y de esta en la estructuración del espacio universitario, y este precisamente es el espacio de los PUM. Quiérese decir que los PUM, en tanto que combinan espacio universitario y aprendizaje permanente, prefiguran la articulación de EEES y EQF. Veamos su referencia empírica.

D.5) Evidencias empíricas

La construcción de un sistema de indicadores educativos europeo permite ya calcular las correlaciones entre distintas variables y contrastar las teorizaciones expuestas anteriormente. En la tabla 1 se han usado los datos más recientes facilitados por EUROSTAT para calcular, en el caso de los países de la UE (los 27 actuales más Croacia que ingresará próximamente), los coeficientes de correlación entre diversos indicadores educativos y dos particularmente importantes en este texto: el porcentaje de personas de 30/34 años con un título de Educación Superior (PES) y el porcentaje de personas de 25-64 años que participan de acciones de formación continua o aprendizaje permanente (PAP). En la tabla 1 se calcula el coeficiente de correlación (de Pearson), que oscila entre 1 (máxima correlación), 0 (no hay correlación aparente) y -1 (máxima correlación inversa).

Tabla 1. Coeficientes de correlación entre diversos indicadores educativos (UE).

	PES	PAP
% Niños 4 años en Educación Infantil	0,24	0,37
Ratio alumnos/docente en Educación Primaria	-0,09	-0,10
Resultados PISA Lengua	0,50	0,48
Resultados PISA Matemáticas	0,43	0,55
Resultados PISA Ciencias Naturales	0,40	0,29
% Población 18-24 años sin ESO	-0,24	-0,15
% estudiantes Secundaria en formación profesional (hombres)	-0,43	0,10
% estudiantes Secundaria en formación profesional (mujeres)	-0,25	0,21
Expectativas de años de estudio	0,27	0,48
% Población con título de Educación Secundaria superior	-0,14	-0,17
% Mujeres en estudios superiores ciencias e ingenierías	-0,16	0,06
% Personas con Educación Superior (PES)	1,00	0,46
% Personas 25-64 años en aprendizaje permanente (PAP)	0,46	1,00
Coeficient de Desigualtat de l'OCDE (Coef. Gini)	-0,10	-0,31
% Gasto público en educación respecto PNB	0,53	0,62
Gasto anual público y privado por estudiante	0,44	0,72

Fuente: EUROSTAT y elaboración propia.

Adviértase que:

- Incrementos en gasto educativo, tanto referido al PNB como a la ratio por estudiante, correlacionan de manera importante con PES y, con un coeficiente todavía mayor, con PAP.
- PAP es más sensible que PES a la igualdad social, definida según un indicador habitual en la OCDE. Lo mismo sucede con la expectativa de años de estudio y la precocidad de la escolarización.
- Los rendimientos académicos según los mide PISA (encuesta a los 15 años) presentan correlaciones con PES y PAP, aunque con variaciones.
- Hay que destacar el comportamiento inverso de PES y PAP respecto de l'estudiantado de secundaria en formación profesional.

E) Conclusiones

Las correlaciones anteriores en general y aquellas en las que el índice de PAP es superior al de PES en particular (p. ej. indicadores de igualdad), nos permiten intuir qué beneficios ampliados puede tener la generalización del EEES, en el sentido de su integración con el EQF, cumpliendo en definitiva las teorizaciones biográficas señaladas. Piénsese que «correlación» no es «causalidad», sino que define una relación de probabilidad entre los desplazamientos de dos variables. Quiérese decir que, p. ej., mayor gasto público y privado por estudiante hace esperables mayores porcentajes de PAP, y al revés: mayores porcentajes de PAP correlacionan con mayor gasto público y privado, lo que puede significar también que un incremento en PAP puede determinar (p. ej., mostrando los beneficios ampliados de la educación) que los gobiernos y las familias dediquen mayor gasto (inversión) a la educación. Del mismo modo hay que entender otras correlaciones indicadas, como, por ejemplo, la relativa a la igualdad social. Así pues, hay una cierta base teórica y empírica para hablar de beneficios ampliados de los PUM.

F) Referencias

Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Alheit, Peter (1994): *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*. Frankfurt a. M.: Campus.

Alheit, Peter i Dausien, Bettina (1985): *Arbeitsleben. Eine qualitative Untersuchung von Arbeiterlebensgeschichten*. Frankfurt a. M.: Campus.

Arnold, Rolf (2010): *Selbstbildung oder wer Kann ich werden und wenn ja wie?* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Arnold, R. & Arnold-Haucky, B. (2009): *Der Eid des Sisypheos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Arnold, R. & Pachner, Anita (ed.) (2011): *Lernen im Lebenslauf*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Ball, Stephen J. (Ed.) (2000): *Sociology of Education* (in four volumes). London: Routledge and Kegan Paul.

Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Beck, Ulrich (2002): *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter. Neue weltpolitische Ökonomie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Beck, Ulrich (2004): *Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Beck, Ulrich & Gran, Edgar: *Das kosmopolitische Europa. Gesellschaft und Politik in der Zweiten Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bernstein, Basil (1971/1990): *Class, Code and Control*. London: Routledge and Kegan

Paul. Vol I: Theoretical Studies towards a Sociology of Language (1971). Vol II: Applied Studies towards a Sociology of Language (1973). Vol III: Towards a Theory of Educational Transmissions (1975). Vol IV: The Structuring of pedagogic Discourse (1990).

Boltanski, Luc; Chiapello, Ève (1999): *Le Nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.

Bourdieu, Pierre (1979): *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.

Bourdieu, Pierre (ed.) (1993): *La misère du monde*. Paris: Seuil.

Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude (1970): *La reproduction: Elements d'une Theorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.

Burguess, Robert G. (1986): *Sociology, Education, and Schools. An Introduction to the Sociology of Education*. London: Barsford.

Dausien, Bettina (1996): *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.

FAG (2013): <http://www.freicaltenarbeitgoettingen.de> [consulta 1/5/2013].

Foucault, Michel (1969): *L'Archéologie du Savoir*. Paris: Gallimard.

Foucault, Michel (1975): *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.

Foucault, Michel (2001): *L'Herménéutique du sujet*. Paris: Gallimard.

Goodson, Ivor [et al.] (2010): *Narrative Learning*, New York: Routledge.

Honneth, Axel (1985): *Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Honneth, Axel (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Honneth, Axel (2010): *Das Recht der Freiheit: Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. (1947): *Dialektik der Aufklärung*. Amsterdam: Ed. Querido.

Jackson, Philip W. (1968): *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.

Lange-Vester, A. (2012): "Andrea Lange-Vester: Teachers and Habitus: The Contribution of Teachers' Action to the Reproduction of Social Inequality in School Education", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 5, núm. 3, pp. 455-476.

Löw, Martina (2006): *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. Opladen: Leske und Budrich / UTB für Wissenschaft.

Löw, Martina (2007): *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

MEC (2013): <http://www.mecd.gob.es/mecu> [consulta 1/5/2013].

Michéa, Jean-Claude (1999): *L'enseignement de l'ignorance*. Castelnau-le-Lez: Climats.

Vester, Michael et al. (2001): *Soziale milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Whitty, Geoff (1985): *Sociology and School Knowledge*. London: Methuen.

Whitty, Geoff (1985): *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*. Valencia: Pomares.

Willis, Paul (1977): *Learning to Labor: How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Farborough, Hants: Saxon House.

Wood, Peter (1983): *Sociology of the School: An Interactionist Viewpoint*. London: Routledge and Kegan Paul.